

Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei

**Innovation in a Complex System Framework:
School Principals' Perspectives on the
Year of Intensive Language Learning**

Innováció komplex rendszer keretben:
a nyelvi előkészítő évfolyam
az iskolaigazgatók véleményének tükrében

Öveges Enikő

Témavezetők: Dr. Nikolov Marianne
Dr. Lugossy Réka

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

2014

Ahhoz, hogy komplex perspektívában láthassuk a rendszert magát, komolyan kell vennünk elemeinek szintek és mértékek között fennálló kölcsönös kapcsolatait, valamint a rendszer kontextusához való kapcsolódásait.

Larsen-Freeman és Cameron, 2008, p. 39.

Az értekezés témája és céljai

Értekezésem középpontjában a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) áll, melyet 2004-ben indítottak útjára a Világ – Nyelv idegennyelv-oktatási stratégia (Medgyes, 2005; Medgyes & Öveges, 2004; *Világ – Nyelv*, 2003) keretében azzal a céllal, hogy a középiskolás diákok egy tanévet intenzív nyelvtanulással töltsenek. A NYEK “mechanisztikus változásnak” számít (Kennedy, 2013, p. 16.), mert nagyszabású és hosszú távú intézkedés volt a hazai nyelvoktatásban, melyet felülről lefelé irányuló kezdeményezéssel vezettek be. A program fő célkitűzése a hatékony idegen nyelvi kompetenciák kialakítása, valamint az esélyegyenlőség és a nyelvtanuláshoz való általános hozzáférés megteremtése volt a középiskolában. A jogszabályok lehetővé tették a középiskolai tanulmányi idő egy évvel történő meghosszabbítását, és az intenzív nyelvi képzést biztosító évben heti minimum 11, a további évfolyamokon pedig 5-5 kötelező nyelvórát írtak elő. Ami a program részletes céljait illeti, a jogszabályok és az ajánlások (*Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához*, 2004; *Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás 10-13. évfolyamainak idegen nyelvi munkájához*, 2006) kötelezővé tették a diákok emelt szintű idegen nyelvi érettségire történő felkészítését, valamint előírták, hogy a NYEK (1) javítsa a nyelvtanulással kapcsolatos hozzáállást és motivációt, és (2) tegye képessé a tanulókat arra, hogy saját maguk fejlesszék tovább, illetve tartsák szinten nyelvtudásukat. A legelső, 2004/2005-ben induló NYEK osztályokban 15 970 diák kezdte meg tanulmányait, és a program iránti érdeklődés csökkenése, illetve a programban végrehajtott változtatások ellenére 2012 szeptemberében is 8590 diák döntött a NYEK-es képzési forma mellett. A NYEK programban részt vevő diákok nyelvválasztása hasonló volt a nem NYEK képzésben tanuló diákokéval, azaz legtöbbször az angolt vagy a németet választották.

Az 1993. évi közoktatási törvényben megfogalmazott kezdeményezés óta a NYEK programban több változás is történt. 2006-ban a döntéshozók a NYEK kibővítéséről döntöttek és előírták, hogy (1) elegendő számú jelentkező esetén az iskoláknak kötelező NYEK évfolyamot indítani, valamint (2) a felvételi vizsgán eltörölték a tanulók idegen nyelvi előismereteinek a mérését, hogy azok a gyerekek is bekerülhessenek a programba, akik általános iskolában nem tanulták az adott idegen nyelvet. 2012-ben tovább módosult a program. Új kritériumokat vezettek be a program bevezetésével és fenntartásával

kapcsolatban és új kerettantervek készültek (*Nyelvi előkészítő évfolyam kerettantervei*, 2012). E módosításokat az érintett érdekcsoportoktól érkező szórványos visszajelzések és a velük folytatott minimális egyeztetések alapján hajtották végre, azaz nem támaszkodtak az innovációk bevezetésében érintett iskolák szakértelmére és erőforrásaira. Az elvégzett költséghatékonysági számítások (Balázs, 2007; Halász és Lannert, 2003; *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája*, 2013) meglehetősen felszínesek voltak, és vagy azonosíthatatlan, vagy félreértelmezett forrásadatokra épültek.

A NYEK programot többen innovációnak tekintik (Nikolov, 2007; Nikolov et al., 2009b), és a szakirodalomból általam szintetizált definíció alapján valóban újító intézkedésnek számított. Rogers (2003), Hyland és Wong (2013) valamint Waters (2009) meghatározásai alapján az innováció olyan szándékos, ellenőrzött és hasznos változás, amelyet a résztvevők újdonságnak tekintenek. A NYEK mindenképpen szándékos és ellenőrzött folyamat volt, ám az, hogy mennyire tekintették hasznosnak és újdonságnak, a jelen tanulmány két fontos fókuszpontját képezi. A NYEK-et értekezésemben dinamikus komplex rendszernek tekintem, mivel különböző elemekből állt össze, amelyek kölcsönhatásai sokszor nem lineáris változásokat eredményeztek (Dörnyei, 2011; Larsen-Freeman és Cameron, 2008), amint azt a három nagy monitoring vizsgálat (Nikolov et al., 2005a, 2005b, 2009; Nikolov és Öveges, 2006) következtetései is mutatják. A jelen tanulmány a program dinamikus komplex jellemzőit, az egyes komponensek közti összefüggéseket igyekezett feltárni a NYEK-es iskolák igazgatóinak véleménye tükrében, valamint azt vizsgálta, hogy mennyire tekintették a válaszadók innovatívnak a NYEK-et.

Jelentősége ellenére a program nem indukált nagy mennyiségű kutatást. Hivatkoztak rá a magyar közoktatásról szóló rendszeres jelentésekben (Halász és Lannert, 2003, 2006), és készült néhány tanulmány a program oktatáspolitikai aspektusairól (Balázs, 2007; Fehérvári, 2009b) és az esélyegyenlőség megvalósulásáról (Fehérvári 2008, 2009a). A program nyomkövetésének legátfogóbb felmérése három átfogó monitoring vizsgálat keretében történt (Nikolov et al., 2005a, 2005b, 2009; Nikolov és Öveges, 2006). Az említett tanulmányok alapján több kisebb léptékű vizsgálat is készült (Dombi et al., 2010; Hódi et al., 2009; Horváth-Magyar, 2010; Menyhei, 2010; Nikolov és Ottó, 2006; Öveges, 2007).

Az értekezés másik célja volt a kvalitatív kódolás alkalmazása az adott kutatási környezetben. A vonatkozó szakirodalom áttekintése rámutatott arra, hogy a „kód” meghatározásai jelentős különbségeket mutatnak a megfogalmazás tekintetében. A szerzők azonban egyetértének

abban, hogy a kód olyan címke, amely egy-egy adathalmazt foglal össze, rendszerez és tesz elemzésre alkalmassá (Creswell, 2008; Dörnyei, 2007; Miles és Huberman, 1994; Saldana, 2009). Dörnyei (2007) hozzátette, hogy a kvalitatív adatok verbális formában jelennek meg, a kvantitatív tanulmányok numerikus adataival szemben, és rugalmasságukat megőrzik az elemzés során. A szerzők abban is egyetértettek, hogy a kódok különböző értelmezési (leíró és értelmező) szintekkel rendelkeznek (Boyatzis, 1998; Miles és Huberman, 1994; Saldana, 2009). A kódok elnevezését nagyon lényegesnek tartották: figyelmeztettek, hogy az elnevezés minél jobban tükrözze az általa meghatározott fogalmat (Miles & Huberman, 1994), és ami még ennél is lényegesebb, világos és átlátható legyen (Boyatzis, 1998; Dörnyei, 2007). Boyatzis (1998) és Dörnyei még azt is hozzátették, hogy a kódok mellé egyértelmű definíciókat kell rendelni.

Néhány vonatkozó tanulmányban a „kategória” és a „kód” szavak szinonimaként jelentek meg (Dörnyei, 2007; Rossman és Rallies, 2003), míg mások egyértelmű különbséget tettek a két kifejezés között (Hsieh és Shannon, 2005; Saldana, 2009). Saldana (2009) a kategóriákat kódcsoporthoz tartozónak (2009, p. 8.), azaz egy elvontabb szintnek tekintette őket; és mások is hasonló megközelítést alkalmaztak (Dey, 1999; Clarke, 2003). Creswell (2008) egy harmadik szinttel egészítette ki az előző nézeteket: a „témákkal,” amelyek a Rossman- és Rallies-féle (2003) kétszintű rendszerben is megjelennek, mint magasabb szint. A jelen disszertációhoz a sokféle nézet egyfajta keverékét használtam, amelyben a kódok az absztrakció leíró, a kategóriák pedig az értelmezőbb szintjét képezik. A tanulmányban a témák az elemzés legelvontabb szintjére vonatkoznak. Ezekben összegeztem a Creswell-féle kódolási modell (CCM) kódjait, és a létrejövő mérték kódolási (Magnitude Coding, MC) kategóriák segítségével generáltam őket.

Az értekezés felépítése

Az értekezés hat fő fejezetből épül fel. Az első fejezet összefoglalja a kutatás hátterét és azokat a személyes indíttatásokat, amelyek alapján a vizsgált téma mellett döntöttem. Ebben a részben olvasható még a dolgozat felépítésének rövid összefoglalása.

A második fejezet három nagyobb részre tagolható. Az első a hazai nyelvoktatásról és a magyar lakosság nyelvtudásáról ad rövid helyzetképet a 90-es évektől napjainkig. A következő rész az érintett időszak három nyelvoktatás-politikai stratégiája közül a legjelentősebbet, a Világ – Nyelv Programot mutatja be. A harmadik, terjedelmében

legjelentősebb szakasz az értekezés fókuszául szolgáló nyelvi előkészítő évfolyamot mutatja be. Megismerjük belőle a program történetét, szabályozását és céljait, valamint adatokat kapunk az ebben a képzési formában tanuló diákokról és tanult nyelveikről. Képet kapunk arról, milyen szerepe volt a programnak az esélyegyenlőség javításában. Részletesen felvázolja a képzés monitorálása céljából végzett három felmérést, különös tekintettel a legutóbbira, mely a jelen dolgozat alapjául szolgált.

A harmadik fejezet a kutatás elméleti háttéréről ad átfogó képet, két nagy terület érintésével. Először a pedagógiai innováció, az oktatási változás és a dinamikus komplex rendszer kérdésköröket tárgyalja, mindezeket a NYEK vonatkozásában is részletezi. A második rész egy inkább kutatómódszertani kérdéssel, a kvalitatív kódolással foglalkozik. Bemutatja a folyamatot, a kódolók szükséges személyes és szakmai tulajdonságait, a kódolható adatokat, a különböző technikákat és a felmerülő megbízhatósági és érvényességi kérdéseket. Teszi mindezt az elvárhatónál talán nagyobb részletezettséggel, azonban a kutatás egyik célja teljesülése érdekében ez így tűnt célszerűnek.

A negyedik fejezet a kutatás felépítését részletezi: összegzi az adatbázis, a válaszadók és az alkalmazott elemzési technikák jellemzőit. Felsorolja a kutatási kérdéseket és összefoglalja a kutatás lebonyolítását.

Az ötödik fejezet szolgál a kutatás eredményeinek bemutatására. Ez hat nagyobb részben történik: (1) a 2009-es tanulmányban (Nikolov et al., 2009) használt kódok áttekintése, a jelen dolgozat céljaira történő átdolgozása, (2) az 1,321 válasz kódolása a megújult kódlista segítségével, a Creswell (2008) model lépéseit követve (CCM), (3) a mérték kódolás (Magnitude Coding, MC) segítségével a válaszok kategorizálása két különböző kategóriacsoport alapján, (4) a második részben kapott kódok témákká történő generálása és (5) és (6) az ezen témák közti kapcsolatok, összefüggések bemutatása.

Az utolsó fejezet rövid összegzést kínál a kutatás háttéréről, lebonyolításáról és a kapott főbb eredményekről. Képet ad a következtetések pedagógiai implikációiról és kitér a dolgozat hiányosságaira.

Kutatási kérdések

Az értekezés a következő kutatási kérdésekre, kérdéscsoportokra keresi a választ:

- 1) Mik a program eredményei az iskolaigazgatók véleménye szerint? Hasznos-e a program?
 - a) Mik a program pozitív hozadékai az iskolaigazgatók véleménye szerint?
 - b) Mik a program negatív hozadékai az iskolaigazgatók véleménye szerint?
 - c) Milyen összefüggések lelhetők fel a pozitív és negatív hozadékok között?
- 2) Milyen mértékben tekintik az iskolaigazgatók innovációnak a NYEK-et?
 - a) Milyen mértékben látják az iskolaigazgatók új elemeknek a pozitív hozadékokat?
 - b) Milyen mértékben látják az iskolaigazgatók új elemeknek a negatív hozadékokat?
- 3) Milyen kapcsolatok, összefüggések ismerhetők fel a NYEK dinamikus komplex rendszerében az iskolaigazgatók válaszai alapján?
 - a) Milyen összefüggések fedezhetők fel a különböző célcsoportok és a válaszokban megjelenő pozitív és negatív hozadékok között?
 - b) Milyen összefüggések fedezhetők fel a célcsoportok és az innovatív jelleg különböző fokozatai között?
 - c) Milyen összefüggések fedezhetők fel a válaszokban megjelenő pozitív és negatív hozadékok között?
- 4) Mennyire voltak megfelelőek a választott kódolási technikák a kutatás céljaira?
 - a) Milyen különbségek azonosíthatók be az új technikák és az absztraktabb szintű interpretáció segítségével kapott eredmények és a 2009-es tanulmány következtetései között?
 - b) Milyen mértékben teljesítik a kódolási technikák a megjelölt célokat?

A kutatás felépítése

A NYEK megvalósítását három felmérés vizsgálta, melyek közül az utolsó, 2009.évi felmérés (Nikolov et al., 2009) volt a jelen dolgozat alapja. A disszertáció az ennek keretében gyűjtött adatokat vizsgálta, azaz 267 iskolaigazgató 1321 válaszát két nyílt végű, rövid választ igénylő (Dörnyei & Taguchi, 2009; Falus & Ollé, 2008) kérdésre egy internet-alapú kérdőívben. Az elemzéshez Creswell 2008-as kódolási modeljét (CCM), valamint két, külön kategóriákra építő mérték kódolást (MC) alkalmaztam. Az első célja az volt, hogy feltárja a NYEK hozadékait és összefüggéseiket az igazgatók véleménye alapján. A második és a harmadik kódolási eljárás az egyes eredmények célcsoportjait és az innováció mértékét azonosította be. A kutatás megbízhatóságát és érvényességét a megbízhatóan kidolgozott és

kipróbált kódlistákkal, megbízhatósági számításokkal, az egyes döntések és lépések részletes dokumentálásával és az adatok triangulációjával segítettem.

A kódolási folyamat két fő részből állt. A pre-kódolási szakaszba az alábbi fő lépések tartoztak: (1) az adatok újraolvasása és részben újrakódolása, (2) döntés arról, hogy a 2009. évi vizsgálat kódrendszerének módosított változatát fogom használni, (3) az egész adathalmaz átkódolása a 2009. évi vizsgálat kódjainak a segítségével, (4) a kódok kijavítása az átkódolási tapasztalatok alapján, (5) az átalakított rendszer kipróbálása és (6) a rendszer véglegesítése. Ami a tényleges kódolási szakaszt illeti, a NYEK előnyeit és hátrányait bemutató átdolgozott kódolási rendszert alkalmaztam a CCM kódoláshoz, majd elvégeztem az MC 1 és MC 2 kategóriák szerinti kategorizálást. A kódokból a kategóriák segítségével témákat generáltam, és így vizsgáltam (1) a CCM kódok és MC kategóriák, valamint (2) a megjelenő témák közötti kapcsolódásokat.

A kutatás eredményei

A tanulmányban Creswell (2008) kódolási modelljét alkalmaztam a program előnyeinek és hátrányainak azonosítására. A NYEK pozitív eredményei kapcsán a leggyakrabban említett kód a „Diákok nyelvtudásának a fejlődése” volt, azaz az iskolaigazgatók úgy találták, hogy a program legfontosabb eredménye a diákjaik idegen nyelvi tudásának a fejlődése. Mivel ez egybeesett a NYEK egyik fő célkitűzésével, az eredmény igazolni látszott a cél teljesülését. Ugyanakkor a kód gyakorisága csak 79 volt (11,3%), ezért felmerült a kérdés, hogy valóban megvalósult-e a szándék. Egy másik specifikus célkitűzés a diákok emelt szintű érettségire való felkészítése volt az adott idegen nyelvből. Annak ellenére, hogy a gyakorisági listán az érettségivel kapcsolatos válaszok a második helyen szerepeltek, a 697 válaszból ez mindössze 69-ben (9,9%) jelent meg. Az esélyegyenlőség (17; 2,4%) és a diákok tanulási képességeinek (7, 1%) fejlesztésével kapcsolatban az arányszámok azt mutatták, hogy az iskolák nem tudtak megfelelni e kihívásoknak: nem sikerült elérniük a központilag megfogalmazott célokat. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a válaszok számos egyéb olyan előnyt is említettek (pl. „A tanár szakmai fejlődése”: 32; 2,4%), amely nem szerepelt a tervekben. Mindez a program komplex rendszer jellegét bizonyítja, mivel a válaszok előre nem látott előnyökre világítottak rá, ugyanakkor az óriási input nem eredményezett gyökeres növekedést a várt területeken.

Az iskolaigazgatók összesen 624 problémát jelentettek a válaszaikban. A leggyakrabban említett elem a „Nehézségek a nem nyelvi órákon a 10-13. évfolyamokon” volt, mivel a 9.

évfolyamon a diákok elszoktak a közismereti tárgyak tanulásától, és egy éves intenzív nyelvtanulás után komoly, néha lehetetlen feladatnak bizonyult több mint tíz tantárgy újbóli felvétele. A válaszokban a két leggyakrabban említett, nyelvtanulással kapcsolatos nehézség a heterogén csoportösszetétel, illetve az előrehozott érettségit vagy a B2 szinten sikeres nyelvvizsgát tett diákok nyelvoktatásának a fenntartása volt. Mindkét probléma öröközödni látszik a nyelvoktatásban, melyek a NYEK programban csak tovább mélyültek a kontaktórák és a sikeres nyelvi vizsgák nagyobb száma miatt. Érdekes szólni arról, hogyan befolyásolták a rendszer végső viselkedését az egyes komponensek: egy-egy célkitűzés megvalósulása új problémák felbukkanásához vezetett. A program a diákok nyelvtanulásának a fejlesztésére összpontosított, és sem terveket, sem megoldásokat nem kínált a többi komponensre, mint például a közismereti tárgyak tanulására, vagy a középiskolai tanulmányaik végére túlkorossá váló diákok nehézségeire. Ráadásul úgy tűnik, hogy a döntéshozók nem számoltak azzal, milyen hatást fognak gyakorolni a programra az egyéb érintett érdekcsoportok, pl. a szülők és a tanárok.

A mérték kódolást kettős céllal alkalmaztam: (1) azon érdekcsoportoknak a megtalálására, akiknél az egyes hozadékok a tényleges hatást kiváltották az igazgatók véleménye szerint, azaz a célcsoportok és az eredmények közötti kapcsolatok azonosítására, valamint (2) annak kiderítésére, hogy a felsorolt eredmények (a) olyan vonásokat képviseltek-e, amelyek korábban nem jellemezték az adott iskolát vagy (b) egy már meglévő elemet bővítettek, azaz azt kívántam felderíteni, hogy az igazgatók meglátása szerint a változás mennyiben volt innovatív vagy új. Az elsőre három MC 1 kategóriát alakítottam ki („DIÁKOK”, „TANÁROK”, „INTÉZMÉNYEK”), és a teljes adathalmazt ezek szerint kódoltam újra, előre meghatározott kritériumok alapján. Az eredmények azt mutatták, hogy az igazgatók szerint a program első számú nyertesei a diákok voltak (408; 59,38%). 203 válaszadó szerint voltak az iskolák a NYEK nyertesei (29,54%), és mindössze 72 válaszadó (10,48%) állította, hogy a tanároknak származott előnye a program megvalósításából. Meglepő módon a NYEK program elsődleges „szenvetűsei” maguk a programot elindító iskolák voltak (324; 52,09%). A problémák 29,9 százaléka érintette a diákokat, a tanároknak pedig 99 nehézséggel kellett szembesünniük (15,91%). A gyakoriságokból az derült ki, hogy a nyelvtanárok alkották azt a csoportot, amely a legkevesebbet profitált, illetve a legkevesebbet veszített a NYEK program megvalósításából. Az iskolával kapcsolatos problémák nagy száma a program felépítésének hiányosságaira mutatott rá, azaz a rendszer szabályozását jobban át kellett volna gondolni. A nyilvánvalóan kedvező eredmény ellenére, mely szerint a diákok a NYEK legfőbb nyertesei,

a többi érintett érdekcsoport elhanyagolása a programelemek közötti megjósolhatatlan kapcsolatokhoz vezetett, ami akadályozta a program sikeres megvalósítását.

Az MC 2 kategóriák („ÚJ”, „TÖBB”) a változások természetét vizsgálták, és azt próbálták kideríteni, hogy az intézményigazgatók milyen mértékben találták újnak a program eredményeit. Arra a következtetésre jutottam, hogy az előnyök mintegy felét (48%) találták újnak, míg a pozitív eredmények másik felét (51%) az iskolák meglévő tanítási jellegzetességei erősödésének tekintették. Ezen arányok fényében elmondható, hogy az igazgatók nem tartották a NYEK-et teljesen innovatív intézkedésnek. Érdeemes megjegyezni, hogy a NYEK-ben érintett három érdekcsoportra vonatkozóan az igazgatók különböző mértékben találták az előnyöket innovatívnak. Véleményük szerint az iskolák „TÖBB” pozitív hozadékokat tapasztaltak, mint „ÚJ”-at; a tanároknál ez az arány körülbelül egyforma volt; ugyanakkor a diákoknak több „ÚJ” előnyt tulajdonítottak, ami azt sugallta, hogy számukra a programnak több olyan pozitív eredménye lett, amelyek a NYEK nélkül nem születtek volna meg. A vizsgálat az egyes CCM kódokon belüli kapcsolódásokra, az innováció tényleges szintjére és a hozzá tartozó érdekcsoportra is rávilágított. Például a NYEK program elsődleges céljáról (azaz az idegennyelv-tudás fejlesztéséről) csak diákokkal kapcsolatos válaszok érkeztek, melyek felét (40-et a 79 válaszból) újnak, másik felét (39-et a 79-ből) egy meglévő sajátosság felerősödésének tekintettek. Érdekes következtetés volt, hogy valamennyi „Esélyegyenlőség” válasz (19) a diákokhoz kötődött, és 18 közülük „ÚJ”-nak számított, ami két dolgot jelentett: az intézményigazgatók szerint a többi érdekcsoport nem profitált a diákok előtt megnyíló jobb lehetőségekből, és ez alacsony prioritásnak számított a NYEK program bevezetése előtt. A program hátrányait tekintve az MC 2 kategorizálás szomorú megállapítása, hogy a problémák 89%-a „ÚJ” volt, ami azt mutatta, hogy az igazgatók által azonosított problémák nagy része nem merült volna fel a program bevezetése nélkül, függetlenül attól, hogy mely érdekcsoport szemszögéből néztük volna őket. Ez a megállapítás szükségszerűen megkérdőjelezte a program bevezetésének a hatékonyságát.

Creswell kódolási modelljével összhangban a CCM kódokat témákká alakítottam, majd e témákat rétegekbe rendeztem és összekapcsoltam őket egymással. Az előnyöket hét, a hátrányokat öt témába soroltam. A programcélokra összpontosítva látható, hogy ez a lépés alátámasztotta a tanulmány korábbi megállapításait, amelyek szerint csak a diákok idegennyelv-tudásának fejlesztése nyert igazolást; az egyéb célok, mint az „Esélyegyenlőség” (19, 4%), a „Pozitív hozzáállás és motiváció” (15, 3,5%), és az „Idegen nyelvi kompetencia fejlesztése és fenntartása” (7, 1%) kevés figyelmet kapott. A program negatív hozadékait

vizsgálva láthatjuk, hogy a legtöbb probléma a „Nyelvoktatás problémái” témához kapcsolódott.

A felmerülő témák és a vonatkozó érdekcsoportok összekapcsolása rámutatott arra, hogy az igazgatók szerint a diákok valamennyi fejlesztési területből, a tanárok azonban csak négyből profitáltak. Ez megerősített egy korábbi megállapítást, mely kimondta, hogy az igazgatók meglátása szerint volt egy olyan terület, az „Esélyegyenlőség”, amelyben csak a diákok profitáltak a NYEK programból. Ami a negatív eredményeket illeti, a kapcsolódások rávilágítottak arra, hogy minden nehézség kiindulópontja a „NYEK, mint program problémái” kódhoz kapcsolódott, azaz a programra vonatkozó elégtelen vagy nem megfelelő központi szabályozásokhoz. Érdekes megjegyezni, hogy míg az eredményekből nem, a nehézségekből mindenki részesült az igazgatók véleménye szerint.

A tanulmány fő tartalmi célkitűzései között szerepelt annak kiderítése, hogy a NYEK program innováció volt-e, illetve a dinamikus komplex rendszer mely jellemzői fedezhetők fel benne az iskolaigazgatók meglátása szerint. Az előzővel kapcsolatban ki kellett derítenem, hogy a NYEK-et előnyösnek, illetve újszerűnek tartották-e, mivel korábban már megállapítottam, hogy szándékos és ellenőrzött intézkedés volt. A válaszok alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a program előre megfogalmazott általános és részletes céljait ritkábban említik pozitív kimenetként, más területekre azonban eredményként hivatkoznak. Más válaszadók negatívumként tekintettek bizonyos pozitív eredményekre, ami azt jelezte, hogy az előnyök és hátrányok sokféle perspektívából vizsgálhatók. A számtalan nehézség ellenére úgy találtam, hogy az intézményigazgatók hasznosnak találták a NYEK-et, és nem bánták meg, hogy iskolájukban elindították a programot. Ami a program újszerűségét illeti, az előnyök körülbelül felét, illetve a hátrányok nagy többségét találták újnak, de az újszerűség szintje attól függően változott, hogy az eredményeket mely érdekcsoportokhoz kötötték. Összességében úgy vélem, hogy a NYEK innovatív program volt, de sem a kialakítását, sem a megvalósítását nem gondolták át megfelelően. Az azonosított eredmények és kapcsolódások bizonyították, hogy dinamikus komplex rendszerről volt szó, de arra is rávilágítottak, hogy ezt nem vették figyelembe a tervezési szakaszban: (1) a program kidolgozói egyértelmű ok-okozati kapcsolatokra számítottak, és nem számoltak e rendszerek előre nem feltétlenül megjósolható természetével, (2) a tervezés egyetlen érdekcsoportra korlátozódott, azaz a diákok szükségleteire és néhány célkitűzésre, figyelmen kívül hagyva a többi komponenst, és a közöttük lévő kapcsolódásokat. Ez vezetett oda, hogy a döntéshozók tervei nem teljesültek maradéktalanul.

A tanulmányban alkalmazott kódolási technikával, azaz a tanulmány kutatómódszertani vonatkozásával kapcsolatban úgy vélem, hogy érdemes volt újra-, vagy továbbelemezni a 2009-es vizsgálat során összegyűjtött adatokat. A CCM kódolás a válaszok alaposabb értelmezését eredményezte, és szilárdabb alapot biztosított a további értelmezésekhez. Jóllehet a 2009-ben azonosított elsődleges előnyöket és hátrányokat nem kérdőjeleztem meg, az átdolgozott kódolási rendszer és a szigorúbb eljárás további betekintéssel szolgált és átláthatóbbá tette a kapcsolódásokat. Néhány kód különválasztása, illetve mások tisztázása némileg megváltoztatta a kódok gyakoriság szerinti sorrendjét, és így részletesebb képet kaptam a válaszadók benyomásairól. Az MC kategóriák értékes új perspektívákat biztosítottak a válaszok vizsgálatához, és hasznos technikáknak bizonyultak a vonatkozó kutatási kérdések megválaszolásánál. A program nyerteseinek és veszteseinek azonosítása, valamint annak meghatározása, hogy az eredmények mennyiben számítottak újdonságnak vagy meglévő jellemzők bővülésének az igazgatók véleménye szerint, valódi segítségnek bizonyult az elvontabb témák kialakítása során. Bár a témák rétegzése nem vezetett közvetlen és kézzelfogható következtetésekre, lehetővé, sőt inkább kötelezővé tette számomra azt, hogy újból átnézzem és végigvigyem a folyamatot. E visszatekintés révén még jobban megértettem a témákat, illetve közvetve a válaszokat és a programot, így a domináns kapcsolódások világosabbak és kézzelfoghatóbbak lettek számomra.

A kutatás implikációi

A tanulmány következtetéseit a megfogalmazott programcélok alapján mutattam be, hogy azok kézzelfoghatóbbak legyenek a döntéshozók, illetve közvetve az iskolaigazgatók számára. Mindenekelőtt el kell mondani, hogy a NYEK program általános és specifikus céljai csak korlátozott mértékben teljesültek. Az igazgatók említették (1) a diákok idegen nyelvi és (2) informatikai kompetenciájának a fejlődését, (3) az esélyegyenlőség biztosítását (4) az emelt szintű érettségire való felkészítést és (5) a tanulási képességek szükségességét, de még a leggyakrabban emlegetett elemre is csupán 79 válaszadó hivatkozott, ami vagy azt jelentette, hogy az igazgatók csupán kis százaléka volt ennek tudatában, vagy pedig azt, hogy szándékosan közelítették meg így a témát, de ez utóbbi kevésbé valószínű. Az iskolák az innováció megvalósítói, és a változtatási folyamatban való aktívabb és mélyebb részvételük fokozná a program sikerességét.

Egy másik fontos kérdés az idegen nyelvi érettségi. Az érettségi és a külső nyelvvizsga egyforma gyakorisággal jelent meg a NYEK előnyeként a válaszokban, ami azt sugallja, hogy a külső nyelvvizsgáztatás nem veszített jelentőségéből, és a korábbi, nem NYEK keretében történő iskolai nyelvoktatáshoz hasonlóan (Einhorn, 2007; Vágó, 2007), továbbra is célnak számított. Ez ellentmond a szakpolitikai szándékoknak, ezért foglalkozni kell a kérdéssel.

A negatívumok elemzése azt tükrözte, hogy az igazgatók több nehézséget tapasztaltak a 10-13. évfolyamokon, mint a 9. évfolyamon. Az azonosított problémák érintették a nyelvoktatást, a többi közismereti tárgy tanítását, a motivációt vagy hozzáállást, melyek mind a „A NYEK, mint program problémái” kódhoz, azaz a program elégtelen és nem megfelelő szabályozásához kapcsolódtak. Bár néhány vonatkozásban már módosultak a legújabb jogszabályok, úgy tűnik, hogy a változtatások nem tükrözik a NYEK monitoring vizsgálatának megállapításait.

A vizsgálat egyik további következtetése, hogy a meglátások szerint a tanárok keveset profitálnak a program megvalósításából. Mivel ők jelentős mértékben hozzájárulnak a nyelvoktatás sikeréhez, több szakmai előnyt kellene tapasztalniuk egy-egy oktatással kapcsolatos változtatásból. E probléma egyik megoldása az lehetne, ha a „másodlagos innovációkat” (Waters & Vilches, 2013), vagy az „innováció diffúzióját” (Rogers, 2003) átgondoltabban terveznék és valósítanák meg.

Amint azt a tanulmány kontextuális háttérének bevezetőjében írtam, a NYEK bevezetése „mechanisztikus változás” (Kennedy, 2013, p. 16.) volt. Kennedy szerint az „ökológiai modell” hatékonyabb lenne, és „a tanárok és programtervezők közötti valódi visszajelzési folyamat” támogatná a megvalósítást (2013, p. 21.). A legújabb nyelvoktatási szakpolitikai dokumentum (*A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája*, 2013) csak a monitoring vizsgálatok negatív megállapításait sorolja fel, és a megoldást a fokozottabb ellenőrzésben látja. Figyelmen kívül hagyja az azonosított előnyöket, és nem vesz tudomást a program komponensei közötti kapcsolódásokról. A jelen tanulmány megállapításai rámutatnak arra, hogy a NYEK-et folyamatosan változó komplex rendszerként kell kezelni, amelyben minden mindennel összefügg, és amely nem fejleszthető pusztán statikus kimeneti követelményekkel. A változások nem mindig jósolhatók meg előre, de a tényeken alapuló vizsgálatok figyelembevétele javíthatja a döntések minőségét.

A kutatás korlátai

A korlátok többsége a kutatás felépítésében azonosítható be. Ezek többsége előre ismert volt, hiszen részben a dolgozat műfajából adódott, de ennek ellenére célszerűnek látszik kitérni rájuk. Az adatokat egyedül, más kódolókkal való együttműködés nélkül kódoltam, így nem élhettem az egyéb kutatási helyzetekben lehetséges, a megbízhatóságot és az érvényességet tovább erősítő eszközökkel, mint például a több szakértő által adott vélemények vagy a köztük elvégezhető megbízhatósági számítások. A kódolás manuális úton, azaz nem számítógépes programok segítségével történt, így kizárva egy további, a megbízhatóságot növelő módot, és csökkentve a kutatás replikálásának és a következtetések transzferálásának lehetőségét. A folyamat hitelességének, megbízhatóságának megerősítése azonban számos egyéb eszköz felhasználásával megtörtént, így ezek egészében azt nem veszélyeztették.

Egy másik korlát, amelyre érdemesnek látszik felhívni a figyelmet az, hogy az eredmények tárgyalása nem mindig a Creswell model szerint kialakított kódok gyakorisága sorrendjében, hanem a NYEK fő céljaira lebontva történt. Ez néhol a részleteket kevésbé áttekinthetővé teszi, de egyértelműbben vezet a kutatási kérdések megválaszolásához.

Egy további hiányosság lehet, hogy az áttekintett szakirodalom bemutatásakor túl nagy hangsúly került a konkrét kódolási technikák és a kódolási folyamat egyéb részleteinek ismertetésére. Habár végül csupán két technika került kiválasztásra, a releváns irodalom részletezése szükségesnek tűnt a döntés kialakulásának követhetőségéhez.

Hivatkozások

- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig.* Fehér Könyv, 2012-2018. (2013). Retrieved on 20 Dec 2013 from <http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf>
- Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás 10-13. évfolyamainak idegen nyelvi munkájához.* (2006). Retrieved on 11 March 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi-090803>
- Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához.* (2004). Retrieved on 11 March 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi>
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis. Qualitative studies in psychology* [Kindle Edition]. New York: New York University Press.
- Balázs, É. (2007). Stratégiától a kistérségi együttműködésekig. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 9-42). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2002). *Invitation to grounded theory*. Retrieved on 6 September 2013 from http://www.sagepub.com/upm-data/9548_017586ch1.pdf
- Clarke, A. (2003). Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. Retrieved on 6 September 2013 from <http://sts.ucdavis.edu/summer-workshop/workshop-2008-readings/Clarke%202003%20Situational%20analyses.pdf>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory. Guidelines for qualitative inquiry*. London: Academic Press.
- Dombi, J., Nikolov, M., & Turányi, Zs. (2009). 'It was a very pleasant experience': Language teachers' views on the year of intensive language learning programme. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 47-64). Retrieved on 18 April 2013 from <http://mek.oszk.hu/10000/10042/10042.pdf#page=53>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: OUP.
- Dörnyei, Z. (2011). Researching complex dynamic systems: "Retrodictive qualitative modelling" in the language classroom. Plenary speech. Retrieved on 18 April 2013 from <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=LTA&tab=firstview>
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. New York: Routledge.
- Fehérvári, A. (2008). Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(2), 30-50.

- Fehérvári, A. (2009a). Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra*, 2009/9, 62-71.
- Fehérvári, A. (2009b). Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. *Iskolakultúra*, 2009(12), 3-17.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.) (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.) (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hódi, Á., Nikolov, M. & Pathó, I. (2009). Emic perspectives on students' year of intensive language learning experiences. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 39-46). Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved on 4 April 2013 from <http://books.google.hu/books?printsec=frontcover&id=FrHa6qd1F-0C#v=onepage&q&f=false>
- Horváth-Magyar, V. (2010). Research on the YILL programme in the 2009/2010 school year. In Lehmann, M., R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 91-103). Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved on 5 May 2013 from http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=PGBPgp_tS6oC&oi=fnd&pg=PA92&dq=nyelvi+el%C5%91k%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+%C3%A9vfolyam&ots=dtl_sRgQWH&sig=Ui71WKekTVBcZ6HBhj1i0gSNlOg&redir_esc=y#v=onepage&q=nyelvi%20el%C5%91k%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91%20%C3%A9vfolyam&f=false
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Retrieved on 3 March 2012 from <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf+html>
- Hyland, K. & Wong, L. L. C. (Eds.) (2013). *Innovation and change in English language education*. London: Routledge.
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. In Hyland, K. & Wong, L. L. C. (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13-27). London: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In Bruthiaux, P., Atkinson, D., Eggington, W. G., Grabe, W. & Ramanathan, V. (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264-278). Clevedon: Multilingual Matters.
- Medgyes, P. & Öveges, E. (2004): *Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary*. A TESOL Symposium on Social Responsibility. Washington: TESOL/McGraw-Hill ESL/ELT. Delivered at the Ouro Minas Hotel Belo Horizonte, Brazil, July 19, 2004.
- Menyhei, Zs. (2010). *Teachers' and students' views on the year of intensive language learning*. Retrieved on 15 November 2011 from http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=PGBPgp_tS6oC&oi=fnd&pg=PA92&dq=nyelvi+el%C5%91k%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91+%C3%A9vfolyam&ots=dtl_sRgQWH&sig=Ui71WKekTVBcZ6HBhj1i0gSNlOg&redir_esc=y#v=onepage&q=nyelvi%20el%C5%91k%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91%20%C3%A9vfolyam&f=false

- Miles, M. B. & A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis (2nd edn.)*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 43-72). Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2005a). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved on 15 November 2012 from http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2005b). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved on 22 September 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803-2>
- Nikolov, M. & Öveges, E. (2006). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről, 2006*. Retrieved on 30 September 2011 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803>
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2009b). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005-2008/2009*. Retrieved on 23 May 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>
- Nyelvi előkészítő évfolyam kerettantervei*. (2012). Retrieved on 31 December 2012 from http://kerettanterv.ofi.hu/7_melleklet/7.1_NYEK/index_nyelvi_elokeszito.html
- Öveges, E. (2007). The role language proficiency exams play in the year of intensive language learning. In Horváth, J. & Nikolov, M. (Eds.), *UPRT 2007, Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 19-33). Retrieved on 15 May 2012 from <http://mek.oszk.hu/07500/07557/>
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Világ – Nyelv: Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *Modern Nyelvoktatás*, 9(1), 3-13.
- Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching* 2009/42:4, 421-458.
- Waters, A. & Vilches, M. L. C. (2013). The management of change. In Hyland, K. & Wong, L. L. C. (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 58-72). London: Routledge.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, c. (2001). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system. *Qualitative Sociology*, 24(3), 381-400. Retrieved on 13 January 2014 from <https://www.yumpu.com/en/document/view/14841432/analyzing-interview-data-the-development-and-evolution-of-a->

A témához köthető szerzői vagy társszerzői publikációk

- Medgyes, P. & Öveges, E. (2004a): *Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary*. A TESOL Symposium on Social Responsibility. Washington: TESOL/McGraw-Hill ESL/ELT. Delivered at the Ouro Minas Hotel Belo Horizonte, Brazil, July 19, 2004.
- Medgyes, P. & Öveges, E. (2004b): Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary. In Dobos, C., Kis, Á., Lengyel, Y., Székely, G. & Tóth, S. (Eds.), *Mindent fordítunk és mindenki fordít - Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (pp. 279-290).
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2005a). Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből. Retrieved on 15 November 2012 from http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2005b). Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből. Retrieved on 22 September 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803-2>
- Nikolov, M. & Öveges, E. (2006). Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről, 2006. Retrieved on 30 September 2011 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803>
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2009a). Az idegennyelv-tanítás és tanulás helyzete és fejlesztési lehetőségei a középfokú szakképző intézményekben. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2009b). A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005-2008/2009. Retrieved on 23 May 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>
- Nikolov, M., Ottó, I. & Öveges, E. (2012). A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése. Retrieved on 10 January 2014 from tamop311.ofi.hu/download.php?docID=4732
- Öveges, E. (2003). Új lehetőségek a nyelvoktatás fejlesztésére. In Jogalkalmazás a közoktatásban. Útmutató és példatár. 17/B4.16. Budapest: Raabe.
- Öveges, E. (2007): The role language proficiency exams play in the year of intensive language learning. In Horváth, J. & Nikolov, M. (Eds.), *UPRT 2007, Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 19-33). Retrieved on 15 May 2012 from <http://mek.oszk.hu/07500/07557/>
- Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19(3), 16-25.

A témához köthető nyelvoktatás-politikai és szakmai dokumentumok, melyekben szerzőként vagy társszerzőként működtem közre

A nyelvi előkészítő évfolyam jó gyakorlatainak példatára. (2006). Retrieved on 20 December 2013 from <http://newsite.tpf.iif.hu/vilagnyelv/peldatar/>

A Világ – Nyelv Program és a nyelvi előkészítő évfolyam. (2004). Retrieved on 3 December 2011 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/vilag-nyelv-program-090803-9>

Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás 10-13. évfolyamainak idegen nyelvi munkájához. (2006). Retrieved on 11 March 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi-090803>

Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához. (2004). Retrieved on 11 March 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi>

Élő idegen nyelvek. Kerettanterv. (2000). Retrieved from <https://www.nive.hu/Downloads/jogszabalyok/rendeletek/DL.php?f>.

Idegen nyelvi kerettantervek. (2012). Retrieved from <http://kerettanterv.ofi.hu/>

Nemzeti alaptanterv. Idegen nyelvek. (2012). Retrieved from http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf

Nyelvi előkészítő évfolyam kerettantervei. (2012). Retrieved on 31 December 2012 from http://kerettanterv.ofi.hu/7_melleklet/7.1_NYEK/index_nyelvi_elokeszito.html

Segédlet a NYEK-kel induló oktatás 9. évfolyama idegen nyelvi tantervének kialakításához. (2004). Retrieved on 30 June 2012 from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/segedlet-nyelvi>

A témához köthető egyéb tudományos munkák

Öveges, E. (2007). A nyelvi előkészítő évfolyam iskolai háttere egy kérdőíves felmérés adatai alapján. Közoktatás – pedagógusképzés – neveléstudomány, V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2007. október 5.

Öveges, E. (2006). A nyelvi előkészítő évfolyam szerepe az esélyteremtésben. Tapasztalatok és ötletek a nyelvi előkészítő évfolyamokról, Oktatási és Kulturális Minisztérium konferenciája, Budapest, 2006. október 14.

Nikolov, M. & Öveges, E. (2006). Ajánlások, tanmenetek, kutatások – mit kezdjünk velük a gyakorlatban? Tapasztalatok és ötletek a nyelvi előkészítő évfolyamokról, Oktatási és Kulturális Minisztérium konferenciája, Budapest, 2006. október 14.

Öveges, E. (2007). Nálatok hogy van ez? A kevésbé tanított nyelvek a nyelvi előkészítő évfolyamon. Kevésbé gyakran oktatott idegen nyelvek Világ – Nyelv konferenciája, Budapest, 2007. november 24.

Öveges, E. (2008). A NYEK kutatások gyakorlati tanításban felhasználható elemei. Tapasztalatok, ötletek a nyelvi előkészítő évfolyamokról, Budapest, 2008. március 29.

Öveges, E. (2010). Az első nyelvi előkészítő évfolyam hatékonysága a szülők véleményének tükrében. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2010. április 16.

Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben - változások az új szabályozók tükrében. A nyelvtanár szerepei, Nyelviskolák Országos Szövetsége, Budapest, 2013. április 27.

Öveges, E. (2013). Hogyan változott az idegennyelv-oktatás szabályozása a köznevelésben? Tények és magyarázatok. Plenáris. Oxford University Press, Budapest, 2013. augusztus 24.

Öveges, E. (2013). Az idegennyelv-oktatás és az új szabályozók. Hogyan tovább? Plenáris. MM Publications, Budapest, 2013. október 19.